

ESTÉTICAS DA PROFESSORALIDADE: UMA ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE GÊNERO E A PRODUÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR

Ana Paula Rufino dos Santos ¹

Resumo: O presente artigo investe em uma análise de discurso sobre a construção de uma estética da professoralidade. A partir da analítica arqueológica de Michel Foucault, procura colocar em suspenso um conjunto de práticas discursivas que revelam um regime de verdade sobre o sujeito professor produzido historicamente. Organizado em duas seções: o sujeito professor e o discurso civilizador e o sujeito professor no discurso pós-moderno, este diálogo, busca compreender como essa rede discursiva entra em disputa pela significação do sujeito professor. Analisar a produção de discursos sobre o sujeito professor possibilitou refletir como as práticas discursivas são capazes de configurar uma espécie de “devir professor universal”, e mapear os regimes discursivos nos quais, certas normatividades que estruturam modos de ver e fazer ver este sujeito.

Palavras-chave: Discurso; Gênero; Sujeito professor.

Aesthetics of professority: One of the pedagogic devices of gender and the production of the subject teacher

Abstract: This article invests in a discourse analysis on the construction of an aesthetics of teaching. Based on Michel Foucault's archaeological analysis, it seeks to suspend a set of discursive practices that reveal a regime of truth about the historically produced teacher subject. Organized in two sections: the teacher subject and the civilizing discourse and the teacher subject in the postmodern discourse, this dialogue seeks to understand how this discursive network enters into dispute over the meaning of the teacher subject. Analyzing the production of discourses about the teacher subject made it possible to reflect on how discursive practices are capable of configuring a kind of “universal teacher becoming”, and to map the discursive regimes in which certain normativities that structure ways of seeing and making this subject be seen.

Keywords: Discourse; Gender; Teacher subject.

¹Universidade Federal de Pernambuco (UFP). E-mail: rufinos.anapaula@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0212-1231>.

INTRODUÇÃO

O texto em tela representa um exercício analítico de parte do arquivo da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2018 com financiamento CAPES, a qual elegeu do conjunto de periódicos dirigidos ao segmento ocupacional do magistério, a Revista Nova Escola. A pesquisa que deu origem a este artigo, investiu colocar em suspenso um conjunto de práticas discursivas que revelam um regime de verdade sobre o sujeito professor produzido historicamente, ao passo que investe em compreender na rede que se estabelece entre discursos, proposições, legislações, na forma como atuam os operadores dispositivos pedagógicos de gênero e como entram em disputa pela significação do sujeito professor

A presente discussão tem como foco a produção de sujeito nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, com vistas a dar relevo ao delineamento do sujeito professor em discursos fundadores e procura colocar em suspenso um conjunto de práticas discursivas que revelam um regime de verdade sobre o sujeito professor produzido historicamente, ao passo que investe em compreender na rede que se estabelece entre discursos, proposições, legislações, como atuam os dispositivos pedagógicos de gênero e como entram em disputa pela significação do sujeito professor. Dizendo com o próprio Foucault (2003):

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. (FOUCAULT, 2003. p. 10).

Para o exame do que estamos chamando de uma captura da experiência estética do sujeito professor por operadores do dispositivo pedagógico de gênero, se fez necessário percorrer a

emergência de uma rede discursiva sobre o sujeito professor, partir de dois recortes históricos, os quais organizam a discussão em tela em duas seções: o sujeito professor e o discurso civilizador e o sujeito professor no discurso pós-moderno.

Na análise arqueológica foucaultiana, os discursos fundadores se configuram em grades conceituais que se apoiam em um mesmo sistema de formação, mas é também “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É o espaço de exterioridade que desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2004, p. 60). Trata-se de um “autor de mais do que um livro – de uma teoria, de uma tradição, de uma disciplina, no interior das quais outros livros e outros autores vão poder, por sua vez, tomar lugar” (FOUCAULT, 1995, p. 57). Nessa direção, faz uso da analítica foucaultiana de tratar o enunciado como exercendo uma função enunciativa a fim de perceber a maneira como ele é utilizado em uma prática discursiva e descreve seus modos de ocorrência - a coexistência discursiva, ou seja, a memória discursiva sobre o sujeito professor.

É nesse sentido que esta investigação apresenta, na primeira seção, aspectos do discurso civilizador de Erasmo de Roterdã, do discurso da pedagogia jesuítica, da pedagogia como uma arte em Comenius e traços da pedagogia liberal em Rousseau, enunciados entendidos aqui como componentes de uma rede discursiva que possibilita a construção de uma espécie de desenho estilístico de conformação desse sujeito professor. Significa ponderar sobre as bases de compreensão da educação e um modo de ser professor apresentado no discurso da pedagogia moderna. Nessa direção, investe-se em um exame de enunciados sobre o sujeito professor no discurso inatista em Comenius e na pedagogia liberal em Rousseau, enquanto produtores de práticas discursivas capazes de configurar uma espécie de “devir professor universal”, mediante as condições históricas e contingentes da emergência dos processos de escolarização e a criação da instituição escolar com vistas a mapear os regimes

discursivos nos quais certas normatividades de gênero estruturam modos de ver e fazer ver o sujeito professor.

Por outro lado, na segunda seção, examina o sujeito, pensado em sua contingência, e a assunção deste em qualquer tempo e problematizar a sua fabricação ao longo das épocas por meio de analíticas, como, os estudos foucaultianos e os teóricos pós-coloniais e pós-estruturalistas, que oferecem possibilidades de usá-lo “como fogos de artifício para ir adiante da modernidade, inventando novas maneiras de examinar a subjetivação fragmentária pós-moderna” (VEIGA-NETO, 2000, p. 55).

O SUJEITO PROFESSOR E O DISCURSO CIVILIZADOR

O discurso civilizador de Erasmo de Roterdã em *De Pueris*; o discurso da pedagogia jesuítica na *Ratio Studiorum*, o discurso didático da arte de educar em Comenius com a *Didática Magna*, e o discurso pedagógico da pedagogia liberal de Rousseau em *Da Educação*, representam a existência de alguma forma de pensar certas normatividades de gênero estruturadas em modos de existência do sujeito professor pela forma como aparecem nesses enunciados.

Essa rede discursiva se mostra importante não apenas por sua potência discursiva em conjurar bases teóricas, mas porque constitui a memória discursiva do discurso do professor ideal na modernidade e é acionada pelo que se reconhece como domínio da memória. E neste caso, a rede discursiva também é relevante por produzir práticas que elaboram uma espécie de modo de ser professor – ora como guardião do dom de educar a natureza selvagem, ora como responsável pelo desenvolvimento de um ser feliz e completo, ou ainda na posição de mediador das experiências necessárias ao desenvolvimento do futuro cidadão produtivo e sensível numa sociedade democrática, mas por manipular tecnologias de gênero em

seus “aspectos simbólicos de captura da subjetividade” (LAURENTIS, 1994).

Para essa autora, os gêneros são então produzidos por uma tecnologia, uma maquinaria de produção de discursos que cria as categorias homem e mulher para todas as pessoas. Contudo, nesta proposta investigativa, mais importante do que definir as categorias seria cartografar os modos como se processam e ganham importância como técnica de subjetivação.

São as ordens religiosas fazendo uso, dentre outras, das teorias pedagógicas de Erasmo de Roterdã com uma educação para a civilidade quem primeiro institui e apresenta qual deve ser a imagem do mestre e do discípulo e onde deve se dar a infância, a educação dos pequenos e a formação dos profissionais que se dedicarão à sua instrução, com o objetivo de substituir os métodos punitivos de educação muito usados e aprovados desde a Idade Média até o Renascimento com o ensino por meio de preceptores. A defesa por uma educação para produzir o homem civilizado alicerça-se na crença de que “o homem não nasce homem, torna-se homem”, em defesa do processo educativo que deve se iniciar na família.

Para Erasmo, a educação se iniciaria no “berço”; desde cedo, a criança deve ser inserida nos bons ensinamentos para a formação do homem civilizado: “faze-o aprender as primeiras noções antes que a idade fique menos dócil e o ânimo mais propenso aos defeitos ou até infestado com as raízes de vícios tenacíssimos” (ROTerdã, 2008, p. 26). Tal educação, para alcançar êxito em seu propósito, deveria seguir as suas recomendações sobre a quem ser aplicada e como acontecer.

A pedagogia de Erasmo propõe ao professor a observância de alguns preceitos básicos para a boa instrução de seu aluno, nestes estão: o incentivo – “aliciar ao bom caminho” (ROTerdã, 2008), afeto – “saiba fazer-se criança a fim de granjear o amor da criança”

(p. 104), ensino gradual – “a criança não sente fadiga porque doses pausadas iludem o senso de cansaço” (p. 105), ensino adequado à idade – “lembra-te de que ele é criança e tu já foste criança” (p. 105). E convoca-os ainda para considerarem a importância do ensino atento à disciplina e à docilidade: “Apenas existe disciplina para a qual o homem não nasce mais ou menos dócil, se insiste nos seus preceitos e na sua prática”.

Erasmus e a pedagogia renascentista, inspirada em Quintiliano, estimulavam a emulação, amplamente manipulada pelos jesuítas por meio de inúmeros concursos literários. Nestes, recomenda que a aprendizagem se dê por meio de torneios de competição para ver que grupo ocupava o primeiro lugar com debates e exames públicos assistidos pelas autoridades locais, familiares e colegas, cultivando o mérito individual e o êxito escolar, ao contrário das universidades medievais.

Para além das premiações resultantes de disputas, as declamações e pequenas representações em classe compunham essa pedagogia, cuja centralidade estava no uso adequado da palavra em público, preparando o aluno para a vida pública; quanto aos castigos, apesar de serem uma prática reconhecida, a Ratio recomendava seu uso ao professor com moderação, tendo em vista o projeto civilizador em voga e a garantia da disciplina. Ao professor recomenda:

não seja o professor demasiado propenso a castigar o seu aluno, nem demasiado solícito a buscar-lhe as faltas. Mais vale fechar os olhos, se o puder fazer sem prejuízo a ninguém. Não castigue ninguém fisicamente com as suas próprias mãos [...] e abstenha-se em absoluto de lhes fazer qualquer ofensa, por palavras ou obras. (MIRANDA, 2009, p. 192).

No século XVII, a Didática Magna de Comenius, coloca o fazer docente no centro das mudanças que estavam ocorrendo na sociedade do século XVII, tendo a prudência como orientadora e esta

como pertencente das chamadas virtudes fundamentais “a que se dá o nome de virtudes cardiais: prudência, justiça, fortaleza e temperança para que o edifício não seja levantado sem alicerces, e para que as partes, não bem ligadas entre si, não assentem mal sobre as suas próprias bases” (COMENIUS, 2006, p. 135) – um discurso que gravita entre o discurso religioso do protestantismo alemão e o discurso da racionalidade científica do século XVII, valorizando a coerência pelo exemplo e a sistematização da prática como elementos úteis na construção de um desenho do sujeito professor.

No que se refere a aspectos da prática, ao longo da Didática Magna, é possível observar esclarecimentos minuciosos do uso do tempo. O tempo controla a harmonia da educação. A administração do tempo é um elemento fundamental na atuação educacional e a transmissão do conhecimento será uma atividade com duração definida. Assim, ao professor cabe acompanhar a nova forma de trabalho, por um lado, moldando sua profissão conforme as exigências de um novo sistema de trabalho, e por outro, formando outros trabalhadores para atender também às expectativas das novas necessidades. Agora, ensinando não mais a um aluno, mas a um grupo, o professor deveria primar por desenvolver para si e para os aprendizes, além da prudência, do controle pessoal e da adaptabilidade, outras virtudes como obediência, adaptação e objetividade. Cabe lembrar que é neste período, na Europa, como apontam Alvarez-Uría e Varela (1991), que mais ou menos a partir do final do século XVI e início do século XVII, de maneira definitiva e imperativa, estão sendo produzidas mudanças significativas na organização social e nos costumes.

As novas instituições de ensino surgem como um espaço de guarda, proteção e ensino, uma espécie de exílio na análise de Álvarez-Uría e Varela (1991). Essa nova instituição é um lugar fechado de ensinamento “pared de cal y canto” que separaria as gerações jovens do mundo e seus prazeres. Longe de serem espaços homogêneos, os colégios internos tinham uma educação destinada à

correção e à instrução da juventude de acordo com a natureza dos educandos e em consideração à pirâmide social, tanto na diferenciação das disciplinas quanto na organização e o uso dos espaços – escolas para rudes e escolas para nobres.

Para Comenius, a prudência deve ser orientadora do trabalho do educador: “sem ela é em vão a atividade e o esforço” (COMENIUS, 2006, p. 9). É preciso que o homem tenha em mente o objetivo da sua vida e de cada uma das suas partes (intelecto, língua, mãos etc.); e para chegar à finalidade escolhida, deve ter bem claros os meios juntamente com a prudência para que não ultrapasse os limites.

A Didática Magna traz ainda exemplos de como se deve conduzir a aprendizagem para que ela ocorra com alegria e de modo consistente, não superficialmente. A base para tal finalidade é buscar o caminho que seja fácil, seguro e eficaz:

Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalho inútil, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos discensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade. (COMENIUS, 2006, p. 12).

Como base, Comenius utiliza-se da natureza, contudo o professor não a imita diretamente, mas, sim, ao artesão. Vale lembrar que a Didática Magna não tem sua origem na escola, porém na natureza e nas diversas artes, o que faz com que esses dois campos devam ser seguidos pela escola. A Didática, portanto, não é reprodução direta da natureza, mas uma imitação mediada pela atividade artística. “Assim como os adestradores são capazes de domar os animais que não são dotados da inteligência humana, os professores devem conseguir tal intento com seus alunos” (COMENIUS, 2006, p. 114).

Além de consistente, o ensino na perspectiva da pedagogia comeniana deve ser prazeroso, capaz de promover a submissão e a

obediência para possibilitar, assim, a aprendizagem. Para ensinar e aprender com facilidade: “É bem sabido que os domadores primeiro domam o cavalo com o freio e tornam-no obediente e só depois lhe ensinam a tomar esta ou aquela posição. Sêneca disse com razão: Primeiro aprende a moral e depois a ciência” (COMENIUS, 2006, p. 117). Significa dizer que estamos diante de uma pedagogia em que a submissão e a obediência são parte do processo de disciplinamento.

Comenius recomenda ainda que, antes de receber a educação, é preciso preparar os jovens, é preciso refiná-los para que possam apoderar-se do conhecimento; são como uma tábua áspera que é preciso antes lixá-la para trabalhar sobre ela. E faz menção a Aristóteles para dizer que o desejo de saber é inato ao homem mas, se os pais não conduzem os filhos para o desejo do conhecimento, cabe ao professor despertar esse espírito, formando o jovem, e para isso é preciso entender as diversas inteligências.

Delineia, um detalhado método de ensino proposto na Didática Magna, que salta aos olhos um claro discurso que engendra o sujeito professor portador ou que persiga um conjunto de predicados que constroem seu que fazer como um sujeito observador, prudente e capaz de fazer germinar o que está em potência, pois, “do mesmo modo, uma árvore, por maior que seja, está toda concentrada, ou no caroço dos seus frutos, ou nos rebentos dos ramos mais altos, pois, se os lança a terra, a partir deles desenvolve-se outra árvore inteira, pela potência que opera no interior do caroço ou do rebento” (COMENIUS, 2006, p. 86).

Tal tarefa requer ao mestre o cultivo de outras duas virtudes: a sabedoria e a paciência, qualidades estas que devem ser estimuladas e perseguidas por todo o gênero humano. E toma dos escritos bíblicos a orientação: “A sabedoria facilmente se deixa ver por aqueles que a amam; ela corre mesmo atrás de quem a pede, antes de ser conhecida, e por aqueles que a esperam faz-se encontrar, sem fadiga, sentada à sua porta” (COMENIUS, 2006, p. 35).

Além dessas qualidades, a paciência deverá orientar o pleno encaminhamento do ensino aos seres que foram dotados de menos inteligência que os demais, requerendo mais empenho por parte do mestre, para o que orienta muita prudência e muita paciência.

O professor, seria o sujeito eleito como guardião do saber, modelador da natureza selvagem, deve ser capaz de fazer desenvolver o que está em potência, o que está latente no educando. De acordo com o manual de Comenius, ser professor é ser um “jardineiro” – produzir as condições necessárias para o desenvolvimento da plantinha. E, portanto, deve ser dedicado em observar e saber dosar os nutrientes, ou seja, esse sujeito tem uma missão, a de cuidar – observar para que nenhum jovem deixe de receber as instruções para se tornar aquilo que deve ser: sair do estado de selvageria, o natural, para chegar ao estado de inteligente – virtuoso, segundo o que fora destinado por sua natureza.

Ao examinarmos os termos que constroem uma gramática de definição desse sujeito por essas bases, é possível obter conceitos como: cuidadoso, bondoso, piedoso, agradável, prudente, observador, jardineiro, artesão, paciente. Estes conceitos parecem desenhar uma gramática que define um domínio da norma moral, segundo a qual aponta-se a pertinência dessas noções ao discurso naturalista clássico de ser o humano imperfeito, cabendo-lhe, portanto, a missão de conduzir tal ser à perfeição, tendo a educação como remédio.

Nessa direção, mas problematizando sobre uma tecnologia de gênero, parece importante perceber como o discurso comeniano se refere ao feminino ou à mulher, em uma época na qual são dados os primeiros passos em direção ao que os historiadores denominam de sentimento de infância e na qual experimentam-se modificações no papel que o público e o privado desempenham na vida social.

Nesse contexto, a Didática Magna declara sua posição em relação à educação para todos e universal, através da qual “se deve ensinar tudo a todos”, inclusive às mulheres. Contudo, tais conselhos remetem a uma educação da manutenção das relações entre homens e mulheres como obra da natureza, na qual a mulher, por meio da educação, seguirá seu destino:

sejam instruídas, não para a curiosidade, mas para a honestidade e para a beatitude. Sobretudo naquelas coisas que a elas importa saber e que podem contribuir quer para administrar dignamente a vida familiar, quer para promover a sua própria salvação, a do marido, dos filhos e de toda a família. (COMENIUS, 2006).

Um discurso de uma natureza feminina aparece evidenciado como uma dialética entre o que é natural e o que deve ser cultivado nas mulheres para alcançar os ideais iluministas de feminino, ou o “estado de natureza” que reaparece no pensamento rousseuriano.

Em Rousseau (1995), ensinar e aprender, não são fenômenos explicados a partir da vontade e intervenção divina, mas através dos ideais pela dignidade humana a partir da própria natureza do indivíduo, onde estão fundamentados alguns conceitos importantes para a educação moderna dentre os quais estão: a autonomia e o projeto emancipatório.

Agora, a partir destas bases, temos uma compreensão de educação que coloca a criança no centro do processo educativo e por isso deve-se buscar nela mesma aquilo que a faz querer aprender. Pode-se apontar para indícios da gestação da instituição da “infância” propriamente dita: “Devemos interpretar a afirmação do sentido da infância no século XVIII, quer dizer, nosso sentimento de infância, como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamentos, como o indício de uma mutação sem precedentes da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo”. (CHARTIER, 2009, p. 218).

Em *Da Educação*, encarna uma nova postura frente às novas demandas sociais, no que se refere ao processo educativo, onde mais importante que analisar e detalhar conteúdos a serem ensinados é observar e estudar as crianças – tipos de choro, as brincadeiras, linguagem, os modos de raciocínio em diferentes fases de sua vida. Inicia-se aqui o que se poderia considerar como os primeiros estudos sistemáticos da infância como parte do estudo da humanidade.

O discurso de uma natureza feminina aparece evidenciado como uma dialética entre o que é natural e o que deve ser cultivado nas mulheres para alcançar os ideais iluministas de feminilidade, ou o “estado de natureza” no pensamento rousseauro.

Em “*Emílio ou Da Educação*”, passa a propagar as virtudes do amor materno, bem como os fundamentos para a educação do homem e da mulher, ao passo que, “das mulheres dependem ainda os seus costumes [...] Assim, educar os homens quando são jovens, cuidar deles quando são grandes, aconselhá-los, consolá-los, eis os deveres das mulheres em todos os tempos” (ROUSSEAU, 1995, p. 320).

Para Sofia são destinados os ensinamentos de elementos da cultura para o desenvolvimento de sua personalidade, tendo o cuidado para que estes não interfiram no conjunto de elementos formadores de sua virtude essencial: a modéstia, submissão, respeito, amor à virtude, temperamento brando, pudor e vergonha. Ao passo que a educação de Emílio tem como objetivo a expansão de vários atributos de um homem: força, caráter, inteligência, talentos e conhecimento.

Em seu texto, Rousseau inicia com a seguinte advertência: “Em tudo o que não depende do sexo, a mulher é homem” remetendo ao modelo freudiano de diferenciação entre homem e mulher pelo aspecto sexo. Essa diferença é um determinante natural da posição da mulher na espécie, a partir da qual serão elencadas as

características esperadas e desejadas de uma esposa, a fim de que cada um cumpra seu papel na sociedade a partir de suas predisposições naturais.

Ao estender-se sobre a perfeita educação para Emílio, do berço ao casamento, destina um capítulo à descrição da esposa adequada para esse homem: “Sofia é bem nascida, é de um temperamento naturalmente bom, tem o coração muito sensível e essa extrema sensibilidade dá-lhe por vezes uma atividade de imaginação difícil de ser moderada” (ROUSSEAU, 1995, p. 471) e se tornará esposa de Emílio.

Estudos como os desenvolvidos por Guacira Lopes Louro revelam que, nas primeiras décadas do século XX, as mulheres professoras eram chamadas de normalistas, uma denominação dirigida às jovens recém-formadas que, de acordo com os códigos comportamentais da época, deveriam ser menos severas em suas práticas, demonstrando docilidade e alegria no desempenho do ofício de professora.

Na medida em que o discurso científico toma espaço no âmbito educacional escolar, uma nova representação de professora começa a ser construída – a educadora. O discurso da “missão” propõe, então, que o novo sujeito professor deve “fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar” (LOURO, 2011, p. 471).

Várias teorias psicológicas e pedagógicas passam a se constituir em referenciais para a efetivação da prática docente, implicando em novas formas de relação entre sujeitos e escola, na medida em que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Isso resulta na exigência de que a professora passe a exercitar certo controle sobre a classe de formas novas, aparentemente menos disciplinadoras, mais indiretas, ainda que igualmente eficientes.

Nesse contexto, a autora observa que, para auxiliar a lidar com esses processos, surgem os especialistas – aqueles que detêm o conhecimento dos estágios do desenvolvimento infantil, dos procedimentos de ensino adequados para a promoção da aprendizagem, da criatividade em estabelecer as relações. Com esse status, a especialização se configura em uma possibilidade de ascensão profissional no âmbito educacional.

Essa nova ordem no campo educativo vem acompanhada por uma ênfase no caráter profissional da atividade docente, afirma a autora, elegendo o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações interescolares, colocados em uma posição secundária com vistas a substituir a representação da professora conselheira pela profissional do ensino. Essa expressão é usada em textos governamentais da época, em orientações de órgãos administrativos de regulação do sistema educacional, na mídia e pelas docentes. Um profissionalismo que se caracteriza pela valorização de habilidades que, para além da exigência de uma ação didática mais técnica, eficiente e produtiva, sobrecarrega de inúmeras tarefas burocráticas, administrativas e de controle. Uma nova discursividade sobre a mulher professora que, apesar do caráter domesticador que a profissionalização possa carregar, representou uma contra-argumentação do magistério como uma extensão das atividades maternas de cuidado, apoio emocional, acenando para um conjunto de saberes técnicos, científicos e específicos, delimitando o campo pedagógico e permitindo sua percepção como profissionais.

Estes discursos estabelecem um paradigma ideal de feminilidade baseado na dedicação, na submissão, na doçura e no cultivo da moderação e do pudor. Este último aspecto identifica o que denomina de excessos sexuais como sendo próprios da natureza feminina, os quais devem ser dominados por meio da razão, pelo ensinamento da vergonha e do pudor que, concedido pelo Criador à mulher, precisa ser inculcado nas meninas, visando à preservação do casamento e da fidelidade. Este último aspecto identifica o que

denomina de excessos sexuais como sendo próprios da natureza feminina, os quais devem ser dominados por meio da razão. Nessa esteira, o discurso por uma pedagogia liberal burguesa europeia de Rousseau do século XVIII, em *O Emílio ou da Educação*, arquiteta e propõe uma espécie de pedagogia de/para gêneros demonstrada pela performatividade desse discurso.

A diferenciação dos papéis sociais por sexo foi tema da vasta literatura vitoriana que, na análise de Perrot (2009), fascinou a Europa do século XIX. À mulher cabia, agora, para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia a dia, prevenir a emergência de qualquer sinal de doença ou do desvio. E para dar conta de tal tarefa, contava com os serviços das camadas pobres da população.

Uma feminilidade descrita como frágil e soberana abnegada e vigilante, engendrada no século XIX, propõe novas regras de etiqueta para o sexo feminino, tanto para as moças de famílias ricas quanto para a classe trabalhadora exaltando como virtudes a castidade, a afetividade assexuada da esposa, mãe, dona de casa, contrariando as várias vozes em favor da igualdade de direitos frente às exigências advindas da urbanização, do comércio e da indústria nos centros do país.

Perrot (2009, p. 329) aponta em seus estudos que de acordo com a definição de cidadão adotada pela Revolução Francesa a cidadania civil é distinta da cidadania política. As mulheres passam a ter acesso à primeira em certa medida e até certo ponto. Apesar do estabelecimento do casamento civil, suscetível de ser rompido por divórcio, inclusive por consentimento mútuo, consistir em um avanço considerável, o código civil napoleônico voltou atrás, fazendo do casamento patriarcal a pedra angular da família e da sociedade.

A partir de então, funda-se uma distinção entre as moças maiores, solteiras e relativamente iguais em direitos, as mulheres casadas, submetidas à autoridade do marido, chefe da família, e as que se inscreviam na luta por direitos políticos, o direito ao voto, que eram muito mal vistas pelas próprias mulheres. Sobre isto, acrescenta Perrot (2005, p. 330): “Na ideologia política de extrema direita, as mulheres não têm individualidade e prolongam a família ou o casamento que as incorporavam”.

No Brasil industrial, a promoção desse novo modelo de feminilidade, a esposa, dona de casa, mãe de família e a preocupação especial com a infância constituíram as relações familiares. Rago (1997), chama a atenção para as obras de Jules Michelet sobre a mulher moderna, as quais descrevem a situação das chamadas “pobre mulheres” da modernidade, especialmente nos centros urbanos, as quais, segundo ele, são “vítimas do egoísmo dos homens que vêm se sentindo desobrigados da tarefa de protegê-las” (RAGO, 1997, p.9). Um modelo forjado no século XIX pela articulação do discurso da mulher dedicada e submissa, inspirado no modelo rousseauriano e algumas variações de saberes sobre as mulheres.

Estudos como os desenvolvidos por Guacira Lopes Louro revelam que, nas primeiras décadas do século XX, as mulheres professoras eram chamadas de normalistas, uma denominação dirigida às jovens recém-formadas que, de acordo com os códigos comportamentais da época, deveriam ser menos severas em suas práticas, demonstrando docilidade e alegria no desempenho do ofício de professora.

Na medida em que o discurso científico toma espaço no âmbito educacional escolar, uma nova representação de professora começa a ser construída – a educadora. O discurso da “missão” propõe, então, que o novo sujeito professor deve “fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem

presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar” (LOURO, 2011, p. 471).

Várias teorias psicológicas e pedagógicas passam a se constituir em referenciais para a efetivação da prática docente, implicando em novas formas de relação entre sujeitos e escola, na medida em que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Isso resulta na exigência de que a professora passe a exercer certo controle sobre a classe de formas novas, aparentemente menos disciplinadoras, mais indiretas, ainda que igualmente eficientes.

Nesse contexto, a autora observa que, para auxiliar a lidar com esses processos, surgem os especialistas – aqueles que detêm o conhecimento dos estágios do desenvolvimento infantil, dos procedimentos de ensino adequados para a promoção da aprendizagem, da criatividade em estabelecer as relações. Com esse status, a especialização se configura em uma possibilidade de ascensão profissional no âmbito educacional.

Esta nova ordem no campo educativo vem acompanhada por uma ênfase no caráter profissional da atividade docente, afirma a autora, elegendo o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações interescolares, colocados em uma posição secundária com vistas a substituir a representação da professora conselheira pela profissional do ensino. Essa expressão é usada em textos governamentais da época, em orientações de órgãos administrativos de regulação do sistema educacional, na mídia e pelas docentes. Um profissionalismo que se caracteriza pela valorização de habilidades que, para além da exigência de uma ação didática mais técnica, eficiente e produtiva, sobrecarrega de inúmeras tarefas burocráticas, administrativas e de controle.

Emerge, nesse contexto, uma nova discursividade sobre a mulher professora que, apesar do caráter domesticador que a profissionalização possa carregar, representou uma contra-argumentação do magistério

como uma extensão das atividades maternas de cuidado, apoio emocional, acenando para um conjunto de saberes técnicos, científicos e específicos, delimitando o campo pedagógico e permitindo sua percepção como profissionais.

O SUJEITO PROFESSOR NO DISCURSO PÓS-MODERNO

No mundo dito pós-moderno, as identidades podem ser adotadas e descartadas e, por isso, um dos problemas atuais do homem pós-moderno é a formação ou adaptação da identidade. Segundo Hall (2000), como já apontado em outro momento, a identidade é um conceito bastante discutido pelas teorias sociais, que procuram demonstrar que as velhas identidades, responsáveis pela estabilidade do mundo social, estão entrando em decadência e sendo substituídas por novas identidades, caracterizadas, entre outras coisas, pela fragmentação do indivíduo moderno. Para esse autor, a identidade é, portanto, definida historicamente.

Assim, o sujeito pós-moderno apenas pode ser entendido se colocado na perspectiva histórica, ainda assim é possível que sejamos surpreendidos com um “sujeito” fragmentado, amedrontado, triste, ignorado enquanto ser, perdido na busca de sua identidade. A chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, abalando os padrões de referência que garantiam, até então, aos sujeitos certa estabilidade e segurança para sua sobrevivência no mundo.

Para Veiga-Neto (2000), a fragmentação do sujeito pode apontar no âmbito das pesquisas em educação a necessidade de se examinar, por exemplo, os processos pelos quais atuam os fragmentos em cada um de nós e como eles se relacionam entre si e com os fragmentos dos outros. O pensamento pós-moderno, ao dar as costas à metanarrativa do sujeito moderno, opera o descentramento do sujeito, ou seja, o remove do centro dos processos sociais, políticos,

econômicos, culturais. “A partir do sujeito, a questão passa a ser derivar o sujeito a partir dessas práticas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 55).

Nessa acepção, mas em outra direção, para Touraine (2006, p. 23), o sujeito se configura em uma representação da construção do indivíduo como ator, sendo impossível separar o indivíduo da sua situação social. Portanto, o sujeito só existe como movimento social, como contestação lógica da ordem, como projeto a ser construído coletivamente. É nessa perspectiva que, para tal autor, o sujeito se define por alguém que reage e contesta qualquer forma de controle. Esse não é só o sujeito individualizado e nem só o racionalizado, é o ator que articula ambas as dimensões para se constituir como sujeito.

Sobre tais questões que estão no centro das discussões sobre o sujeito professor no discurso pós-moderno, em *Lutando em defesa da alma*, Popkewitz (2001) declara que a racionalidade aplicada à população produz um tipo particular de espaço social onde se compreende a individualidade e que essa racionalidade é parte da lógica criteriosa da escolarização. Essa afirmação é possível graças à literatura pós-moderna que, segundo o autor, sugere pensar sobre a escola, a cultura e o poder assumindo uma postura crítica diante do ensino, “prestando mais atenção ao conhecimento através do qual raciocinamos sobre o self como professores e pesquisadores. Em sua pesquisa, ao examinar a lógica da escolaridade e os sistemas de conhecimento do século XX, identifica como a racionalidade aplicada à população desloca-se de uma categoria burocrática para uma categoria de identidades. Essa racionalidade, na construção do sujeito professor, se evidencia determinando os atributos usados para classificá-lo em seu êxito ou fracasso com a emergência da categoria exemplo. Sua análise repousa na ausência ou presença da razão para a construção do professor como um exemplo.

De acordo com esse autor, o sujeito professor faz parte dos critérios da literatura contemporânea que enfatiza a necessidade de as crianças terem um exemplo, pois seus lares e sua comunidade são

vistos como não proporcionando o apoio adequado para o seu desenvolvimento.

Sobre esse ponto de vista, a categoria “exemplo” pode ser percebida de diferentes maneiras: como efeito de poder, pois impõe valores que serviram de monitoramento dos comportamentos, incorpora uma responsabilidade moral de resgate de hábitos esperados e ainda estabelece uma natureza “imaginária”, na qual “são inscritas algumas normas sobre o que as crianças deveriam ter, mas não têm. Essas normas visam resgatar a criança para que sua alma tenha moralidade, bondade, integridade e tolerância” (POPKEWITZ, 2001, p. 59). A realização mesma do ensino pelo professor está na orientação moral da identidade do outro, no caso do professor/professora da educação básica, da identidade da criança.

A ideia de exemplo, lembra o autor, está direta e historicamente ligada ao conceito de regulação e governo no século XX para explicar as relações de imitação-sugestão. Tais bases foram reconfiguradas nas práticas pedagógicas com a incorporação dos conceitos de tolerância, esperança e exemplo, sendo posicionadas numa estrutura de ideias que situam a criança como o outro diferente do estabelecido como norma. “Enquanto o normal está incorporado no indivíduo, o não normal está inscrito nos discursos sobre a população mobilizados para caracterizar, examinar, classificar e definir a criança que está do lado de fora da razão” (POPKEWITZ, 2001, p. 58).

Na medida em que a racionalidade aplicada à população é mais que uma abstração por meio da qual se descrevem as pessoas, funciona como uma prática de classificação dos grupos sociais que os divide e os diferencia, um sistema de categorização que ultrapassa o campo da administração das populações, mas, além disso,

se relaciona a outros discursos sobre a participação, a realização e a salvação das crianças. Quando os professores descrevem seus alunos e suas classes, eles o fazem, em grande parte, como reuniões de agrupamentos diferenciados. [...] quando falam sobre os privilegiados e

não privilegiados do ponto de vista educacional ou sobre o fato de que parecia que o esforço para ajudar cada aluno em uma classe diferente era uma tarefa grande demais, devido à lacuna na quantidade de educação que eles podiam absorver. (POPKEWITZ, 2001, p. 57).

Essas categorias registram atributos populacionais nas crianças, como explicações para o sucesso/fracasso, que, incorporadas nas subjetividades, capacitam/incapacitam a participação nos espaços de poder.

Em sua pesquisa que examina os sistemas de raciocínio que organizam o ensino, a aprendizagem, o manejo de uma classe e o currículo, e sugere que a existência de um discurso do sujeito professor como um missionário, relacionado à suposta salvação e ao resgate da criança, sua individuação ao sucesso ou ao fracasso, as características pessoais, motivação e autoestima vinculam-se, no ensino moderno, ao compromisso de “salvação da alma” do discurso religioso, para construção de uma “Nova Pessoa”.

É no final do século XIX que essa forma de administração social da individualidade promove um ensino que deveria “resgatar a criança dos males morais e econômicos da industrialização e também produzir o cidadão participante de uma sociedade democrática liberal” (POPKEWITZ, 2001, p. 68). Emerge, então, o discurso sobre o caráter redentor do ensino na educação contemporânea que se estabelece através da produção de uma sensação de missão incorporada ao ensino e aos professores. O discurso pós-moderno sobre o sujeito professor se delinea por entre esse discurso redentor e a passagem para o discurso do profissional.

Segundo esse autor, ao professor caberia o compromisso profissional que seria demonstrado no seu entusiasmo em promover um ambiente de sala de aula possível de trabalhar, onde as crianças se sintam seguras e automotivadas. E no êxito do seu trabalho estaria demonstrada a sua paixão pelo ensino e seu compromisso com o

envolvimento das crianças. No entanto, convém sinalizar que a missão e o compromisso não são ideias coerentes ou psicológicas que ficam de fora das práticas na qual se referem. Dizendo com Popkewitz (2001, p. 70): “elas incorporam uma seletividade particular de normas, valores e princípios que governam a ação e a participação do professor”.

A missão e o compromisso encontram-se situados numa estrutura que privilegia os registros psicológicos relativos às qualidades e às disposições individuais das crianças.

As normas que definem a missão e o compromisso aparecem por meio da forma como a esperança e as expectativas dos professores são expressas e também através das suas aspirações negadas frente à percepção da realidade ou, como afirma o autor, frente ao real, pois “o conceito de real não é algo natural, o real é discursivamente construído em relação à criança normal, educável” (POPKEWITZ, 2001, p. 70), como comparação das demais crianças, um engendramento do processo de individualização das práticas pedagógicas reordenando as bases da missão do ensino.

Em sua análise nota que a psicologia infantil é apresentada à escola, bem como aos professores na sua formação inicial, como teoria do desenvolvimento ou da aprendizagem, contudo, funciona aplicada a outros discursos constituintes do discurso pedagógico. Obviamente que as categorias da psicologia não aparecem como conceitos formais, mas na forma de distinções e diferenciações que definem a infância para o âmbito do ensino. É na produção de certos conhecimentos sobre as disposições e na sensibilidade individual da criança com vistas ao ensino que a psicologia envolve uma individualização. “Seu enfoque é de atenção pastoral, em que os princípios teológicos do cuidar da alma são técnicas revistas e elaboradas para aumentar as subjetividades através da autoinspeção e da autorretificação” (POPKEWITZ, 2001, p. 72).

Nessa acepção, tais tecnologias ao serem aplicadas ao ensino, como afirma Popkewitz (2001), transformam-se em mais que procedimentos para guiar a ação, mais que uma ferramenta de valorização do que fazer do sujeito professor, são conhecimentos técnicos e práticos sobre o modo de proceder do professor, “um arcabouço conceitual que organiza as tecnologias do ensino [...] conhecimento prático da receita que produz a ação, proporcionando princípios para a participação” (POPKEWITZ, 2001, p. 88) com efeito normalizador.

Tal efeito sobre o sujeito professor pode ser percebido pela crença em técnicas de motivação dos alunos, regras de lição de casa, perguntas rápidas, que, para o autor, não consistem apenas em práticas ou atividades de organização do ensino, mas também representam conjuntos específicos de suposições sobre a natureza da inteligência das crianças de forma fixa e previsível por meio de um ensino ativo, ou do “aprender fazendo”. Em um jogo duplo, princípios que operam a negatividade também operam a positividade na criança e no professor; ao serem colocados em conjunto com outros discursos como da motivação, da eficiência, da produtividade, da competência, da salvação, os conceitos ganham uma normalização específica. Esse duplo atua sobre o sujeito professor:

As “negatividades” do lar, da infância e da comunidade tornam-se um espaço que organiza os princípios do sucesso para o professor que trabalha com a criança, que é o outro. Assim o que é oferecido como salvação para a criança e para o professor na escola urbana/rural é a reinserção da negatividade, que internaliza e confina. O “duplo” que internaliza a criança também constitui o professor. (POPKEWITZ, 2001, p. 96).

Sob o enfoque da prática, cabe afirmar a configuração do sujeito professor como sujeito prático – menos teoria e mais treinamento de como fazer. Localiza-se, então, a noção de “ser prático” distante do conceito de experiência, mas como “uma normalização das suas

habilidades”. Logo, o discurso do professor e do aluno ativos não se refere apenas a conteúdos e aprendizagem específica, mas ao self, como aponta o autor. Está relacionado a como e o que desfrutar e como seguir as regras da participação; associadas a isso estão a realização, a competência e a salvação do professor e da criança, interligadas pela associação do prazer e da participação às regras de “fazer” para aprender.

Nesse sentido, a concepção de um “bom professor” associa-se a uma formação que valoriza o professor pelo fazer para a promoção do bom ensino – aquele que proporciona uma diversidade de métodos e orientação para uma aula ativa. A questão está no enfoque dado na atividade como conhecimento prático, pois os discursos pedagógicos, psicológicos e da administração no ensino são evidenciados na ideia de que o ensino precisa responder a estilos de aprendizagens e para isso a formação do professor deve proporcionar diferentes estratégias de ensino para desenvolvimento de um ensino em que as crianças aprendem a ser competentes.

Jones (2001, p. 75), ao fazer referência ao discurso pela eficiência, aponta que na França do final do século XIX o discurso sobre a eficiência despontava sobre a forma de exigências ao docente em correspondência àquelas requeridas ao mestre-escola – muitos abandonaram a docência para dedicar-se a outra ocupação menos exigente, sendo esta uma das razões, se não a geradora, da admissão das chamadas mestras suplentes, que não tinham titulação ou nenhum preparo para o ensino.

Em sua análise, até pelo menos o início do século XX, o professor ocupava uma posição social difícil de sustentar, é nesta época que emerge o que denomina de biomesure. A metodologia de ensino, a arquitetura escolar e a finalidade o limitavam a uma projeção de autoridade moral frente às crianças e exigia que “mediante El ejemplo y la influencia, ayudados por El sentido de la disciplina, que debe impregnar la escuela, implantar en los niños los

hábitos de la actividad, El autocontrol y la perseverancia frente a las dificultades” (JONES, 2001, p. 76).

Ao mesmo tempo, a estrutura escolar não oferecia condições para o desenvolvimento de um ensino sobre essas bases; o que chama a atenção são as práticas de ensino para o desenvolvimento moral e da autonomia por meio da regeneração da alma da criança pelo sujeito professor e a partir dele como um exemplo, discurso este, como já mencionado por Popkewitz (2001), que produziu no final do século XX um interesse pela regulação da vida da população pela educação. O “mestre” trabalha aliado a outros agentes tutelares, como os do serviço sanitário e social, com vistas à orientação moral não apenas das crianças, mas de seus pais sobre os conhecimentos necessários à criação dos filhos.

Parece claro que essa nova relação tutelar para o professor passa a se configurar na emergência de estratégias e práticas de aconselhamento e de assistência, ao invés do ensino pedagógico, tendo em vista que a autoridade científica seria do sanitarista e do psicólogo, pois o professor era uma categoria semiprofissional orientada pelos diagnósticos médicos.

PONTUAÇÕES FINAIS

Nesta discussão, considera-se razoável assentir que são inúmeras as questões que se referem à normalização do sujeito professor. As “normalizações estão tão profundamente incorporadas nas rotinas e na sabedoria da prática do ensino que se tornam invisíveis” (POPKEWITZ, 2001, p. 104).

O exame dos enunciados sobre o sujeito professor considerado nos discursos fundadores da pedagogia moderna, sugere a manutenção de uma prática discursiva pautada no paradigma da feminilidade ideal, baseada na dedicação, na submissão, na doçura e no cultivo da moderação e do cuidado. Assim como, os enunciados

da educação profissional revelam as preocupações com os procedimentos de ensino ou com a prática encobrem as regras e os padrões que disciplinam o sujeito professor que cria e recria a criança.

Estas grades conceituais que se apoiam em um mesmo sistema de formação discursiva constituem e corroboram com a análise sobre as mudanças de representação do sujeito professor no cenário nacional do começo do século XX.

Analisar a produção de discursos sobre o sujeito professor possibilitou, portanto, refletir como as práticas discursivas são capazes de configurar uma espécie de “devir professor universal” e descrever seus modos de ocorrência, as condições históricas e contingentes da emergência dos processos de escolarização e a criação da instituição escolar e mapear os regimes discursivos nos quais certas normatividades que estruturam modos de ver e fazer ver o sujeito professor.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger (Org.). História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

COMENIUS, Jan Amós. Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. A Verdade e as formas jurídicas. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

HALL, Stuart. A Identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tadeu Tomaz Silva; Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JONES, D. La genealogia del profesor urbano. In: BALL, Stephen J. (Org.). Foucault y la educación, disciplinas y saber. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

LAURENTIS, Teresa de. A Tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2011.

MIRANDA, Margarida. Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus. Campo Grande, MS: Esfera do Caos, 2009.

PERROT, Michelle (Org.). História da Vida Privada 4: Da revolução francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e da construção do professor. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAGO, Luiza Margareth. Do Cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ROTerdã, Erasmo de. De Pueris: A Civilidade Pueril. Tradução, Introdução e Notas de Luiz Feracine. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da Educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Ana Paula Rufino dos. Trabalho e Maternidade: Regularidades enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da telenovela. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFPE, Recife, 2011.

TOURAINÉ, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. Sociedade e Estado, Brasília, DF, v. 21, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura,



brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

Recebido em 29 de maio de 2023.

Aprovado em 15 de setembro de 2023.